

Perspectivas metodológicas para a análise da interação na sala de aula de língua estrangeira

Roberta Ferroni
Universidade de São Paulo
robertaferroni@gmail.com

Fernanda Landucci Ortale
Universidade de São Paulo
ortale@usp.br

Resumo

Este artigo apresenta diferentes perspectivas metodológicas para o estudo da interação na sala de aula de língua estrangeira. Com um *corpus* coletado em aulas de italiano como língua estrangeira, são ilustrados três modelos, decorrentes das seguintes abordagens: a funcional, a etnometodológica e a etnográfica. Esperamos, com este estudo, demonstrar que a análise da interação constitui um instrumento potencialmente rico para propiciar espaços de análise e reflexão, no âmbito da formação de professores, sobre a configuração das interações entre professor e aluno. Tais posturas reflexivas podem contribuir, sobremaneira, para a compreensão e o aprimoramento do processo de ensinar e aprender línguas.

Palavras-chave: Interação em sala de aula. Ensino de língua estrangeira. Formação de professores.

Abstract

This article presents different methodological perspectives for studying foreign language classroom interactions. Based on a corpus collected in classes where Italian was being taught as a foreign language, we illustrate three models derived from the following approaches: functional, ethnomethodological and ethnographic. We hope to demonstrate in this article that the analysis of interactions between teachers and students is a potentially rich instrument for studies and reflections within the field of teacher education. These reflections may contribute greatly to the understanding and improvement of the process of teaching and learning languages.

Keywords: Classroom interaction. Foreign language teaching. Teacher education.

1 Introdução

No início de um ensaio intitulado *Interaction: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, Bouchard afirma que

Uma das tarefas urgentes da didática das línguas seria adquirir os seus meios de ação, tornando-se capaz de descrever o que se passa efetivamente nas salas de aula em situações didáticas específicas; e tornando-se capaz, por isso mesmo, de apreciar a natureza exata das eventuais mudanças provocadas pelas novas metodologias. Essa atividade de observação e de análise poderia se apoiar em uma das partes, talvez, mais superficiais, porém uma das mais evidentes, certamente, deste iceberg de processos comportamentais que engendram uma situação de ensino-aprendizagem: as trocas verbais colocadas em jogo¹ (BOUCHARD, 1984, p. 7, tradução nossa).

Parafraseando as palavras de Bouchard, poderíamos dizer que as metodologias de ensino não podem ser vistas como a principal questão para a compreensão da sala de aula e que, para refletir, reconstruir, experimentar procedimentos que possibilitem inovar a prática profissional, é pertinente partir da observação das interações didáticas.

¹ *Une des tâches urgentes de la didactique des langues serait de se donner les moyens de son action, en devenant capable de décrire ce qui se passe effectivement dans les classes lors de situations didactiques précises et par là même en devenant capable d'apprécier la nature exacte des éventuels changements occasionnés par des méthodologies nouvelles. Cette activité d'observation et d'analyse pourrait s'appuyer sur une des parties les plus superficielles peut-être, mais les plus manifestes à coup sûr, de cet iceberg de processus comportementaux que constitue une situation d'enseignement-apprentissage : les échanges langagiers qu'elle met en jeu.*

A proposta de observação do que ocorre em sala aula está em consonância com a valorização da reflexão como elemento-chave na formação inicial e permanente de professores. A partir da década de 1980, muitos estudos nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada contribuíram para a consolidação do paradigma reflexivo (ELBAZ, 1983; SCHÖN, 1983; STENHOUSE, 1987; ZEICHNER, 1987, 1996; RICHARDS, 1987; WALLACE, 1991; GIROUX, 1997), em contraposição ao paradigma tecnicista, que considerava o treinamento para a aplicação de técnicas como a essência do trabalho a ser desenvolvido durante a formação do professor. Esse profissional passa, então, a ser chamado a gerar conhecimento pedagógico de forma a entrelaçar teoria e prática, dando origem a diversas denominações a ele atribuídas: professor pesquisador, professor investigador, professor reflexivo, tomador de decisões e professor intelectual.

É preciso, portanto, que os professores possam dedicar-se a essa atividade de estudo, de observação e também de pesquisa sobre a sala de aula. No entanto, para que isso ocorra, devem ser fornecidos instrumentos de conhecimento por meio dos quais possam realizar reflexões, teoricamente embasadas, sobre os aprendizes e sobre si mesmos.

Com o propósito de oferecer um olhar crítico sobre as diferentes abordagens existentes para analisar o discurso didático, serão descritas, sinteticamente, algumas das tendências principais que influenciaram a análise da interação na aula de língua estrangeira (doravante LE) para, em seguida, aplicá-las na análise de algumas amostras de interação entre professores e alunos numa sala de aula de italiano como LE.² Com este artigo, buscaremos demonstrar que a

² Os dados que vamos analisar foram extraídos de um *corpus* composto por 36 horas de gravação em áudio, posteriormente transcritas, realizadas nos cursos extracurriculares de Italiano em uma universidade do estado de São Paulo. As classes, de nível A2/B1 do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER, 2002), eram formadas por estudantes brasileiros, indicados aqui com letras e nomes fictícios para preservar suas identidades. Os professores que participaram da pesquisa, quatro ao todo, eram alunos da pós-graduação, remunerados com bolsas para ministrar aulas. Foram gravadas 9 horas/aula de cada professor, cujos excertos estão aqui fielmente reproduzidos para fins de análise.

análise das interações em sala de aula é um instrumento potencialmente rico para a compreensão profunda da realidade de sala de aula e para a compreensão de características relevantes dos mecanismos do ensino/aprendizagem de línguas, porque é por meio da capacidade de observação, entendida como o conjunto de atividades destinadas à obtenção de dados e de informações sobre o que acontece no processo de ensino-aprendizagem, que o professor pode elaborar programas personalizados de autoformação (ARAÚJO E SÁ; ANDRADE, 2002, p. 77).

2 Algumas premissas de carácter metodológico

A necessidade de uma plena compreensão dos fenômenos que dizem respeito à oralidade e, portanto, à comunicação e à interação na aula de LE levou muitos pesquisadores de diversos campos de estudo, como linguistas, antropólogos, etnógrafos e sociolinguistas, à criação de uma nova disciplina. Nasce, assim, do encontro entre a etnografia da fala com a microsociolinguística e a etnometodologia linguística, a linguística interacional, disciplina com pouco mais de cinquenta anos, que descreve os rituais subjacentes à sala de aula por meio de um conjunto de teorias e instrumentos metodológicos extremamente diferentes entre si, a ponto de ser definida “pluridisciplinar” (ARAÚJO E SÁ, 2002). Embora cientes de que a diversidade das premissas teóricas e dos aparatos metodológicos não seja desprovida de “consequências quanto às configurações dos objetos de investigação descritos” (ARAÚJO E SÁ, 2002, p. 2), consideramos possível detectar princípios comuns a esse campo de pesquisa, que revelaram convergências ou rituais típicos da aula de LE.

Neste estudo, as diversas abordagens da análise do discurso de sala de aula estão organizadas em três categorias fundamentais.³ A primeira abordagem, que denominamos funcional, se detém no sentido das interações e capta a rotina de que se compõem. A segunda abordagem, denominada etnometodológica, descreve as regras subjacentes à “sintaxe da conversação” (SCHEGLOFF, 1979). Os pesquisadores que atuam nesse campo observam os mecanismos do

³ Tripartição apontada, dentre outros, por Van Lier (1988) e Castro (1989).

discurso: os pares adjacentes, os turnos de fala, os reparos da conversação. A terceira e última abordagem, denominada etnográfica, representada por um conjunto eclético de estudos do discurso, visa evidenciar a estrutura do processo interacional, a fim de promover, entre os sujeitos envolvidos, nesse caso os professores, espaços de autoanálise e de reflexão, com base na observação de dados interacionais transcritos, no intuito de contribuir para uma melhor configuração das interações. Os autores que compartilham essa base teórica não excluem, portanto, uma fase de descrição com vistas à possibilidade de intervenção.

3 A abordagem funcional

A perspectiva funcional, de cunho essencialmente linguístico, desenvolvida, sobretudo, pela Escola de Birmingham entre 1970 e 1972, compartilha algumas características da abordagem da Análise da Conversa e valoriza o discurso como construção, indicando os elementos do sistema linguístico que se apresenta, com regularidade, junto com o fenômeno observado e as variações que são fruto do contexto social da interação. O sistema de análise de Sinclair e Coulthard (1975), reelaborado por Sinclair (1982), representa uma tentativa rigorosa de estudar a interação verbal e constitui um dos modelos mais aprimorados e detalhados para o estudo da comunicação didática.

Com base em dados empíricos e no contexto da interação verbal, o modelo de Sinclair e Coulthard apresenta unidades de análise, procedimentos explícitos para identificar essas unidades no fluxo interacional e regras para associar unidades de nível inferior com unidades de nível mais alto. Sinclair e Coulthard (1975) descrevem a estrutura da interação na aula por meio de cinco unidades. Cada unidade representa um nível de análise em uma hierarquia composta de: ato, movimento, troca, transação, aula.⁴ Devemos aos estudos funcionais a identificação de um formato conversacional para a interação didática diferente daquele que os analistas da conversação

⁴ A noção de ato, elaborada por Sinclair e Coulthard, tem como base os estudos de Austin (1962) e Searle (1976).

tenham indicado para a conversação informal entre pares. Com efeito, essa última utiliza muitos “pares adjacentes”,⁵ ao passo que as trocas da interação didática se estruturam essencialmente em três e não dois movimentos. Essa estrutura, denominada *Initiation-Response-Follow-up* (doravante IRF), compõe-se de: abertura (efetuada pelo professor e constituída, como “cabeça” da estrutura, por atos de solicitação, diretivos, informativos ou de seleção do falante), resposta (efetuada pelo aluno e constituída, como a “cabeça”, por atos de réplica ou reação), prosseguimento (efetuado pelo professor e constituído, como a “cabeça”, por atos de aceitação, avaliação e comentários).

Veja-se, a esse respeito, a sequência 1, durante a qual o professor dirige aos alunos um conjunto de perguntas para que eles falem em italiano, por meio de uma tríade composta, no primeiro turno, por uma pergunta⁶ (linhas 1, 3, 5, 7, 9, 11) e seguido pelas respectivas respostas (linhas 2, 6, 8, 12). Nota-se que a avaliação conclusiva que se manifesta no terceiro movimento (linhas 3, 7) não é explícita, mas serve ao professor para controlar a continuação do discurso⁷. As perguntas dirigidas aos aprendizes contidas no exemplo, além de não produzirem efeitos significativos no plano comunicativo, dado que as respostas consistem, com frequência, em apenas um “*si*” ou um “*no*”, ou em uma componente única de turno, em lugar de ajudarem a reestabelecer um contexto participativo em nível local, destacam as diferenças de poder entre os participantes da interação. Com efeito, somente os estudantes que têm certo conhecimento de mundo terão condições de responder aos pedidos apresentados pelo professor. O restante da classe, ao contrário, abriga-se atrás de longos e reiterados silêncios.

⁵ O conceito de pares adjacentes foi introduzido por Schegloff (1972) para indicar os “pares” de turnos que, com frequência, estão associados na conversação cotidiana. Exemplos clássicos de pares são: cumprimentos, pergunta-resposta, oferta-aceite, desculpa-perdão.

⁶ Um aspecto que caracteriza o discurso didático é a alta percentagem de perguntas iniciadas pelo professor (CHAUDRON, 1988).

⁷ O movimento de avaliação pode realizar-se de maneiras muito diferentes: serve para realizar coerência, controlar a continuação do discurso, veicular indícios para a autocorreção ou imprimir uma ênfase especial no juízo, positivo ou negativo.

Excerto 1

- 1P: siete andati a Venezia?⁸
(Vocês foram a Veneza?)
2J: sì
(Sim)
3P: hai visto per esempio a venezia quanti quanti teatri ci sono?
(Você viu, por exemplo, quantos teatros tem lá?)
4J: quanti cosa?
(Quantos o quê?)
5P: quanti teatri ci sono se sei entrata nei teatri?
(Quantos teatros tem, você foi aos teatros?)
6J: sì, no
(Sim, não)
7P: neanche quello più famoso::: la Fenice? teatro della Fenice?
(Nem ao mais famoso::: La Fenice? Teatro della Fenice?)
8J: sì, sì
(Sim, sim)
9P: sei andata lì dentro?
(Você foi lá dentro?)
10J: dentro
(dentro)
11P: dentro e come ti è sembrato? Bello:::
(dentro e o que você achou? Bonito:::
12J: ah sì è bello Venezia è bella
(Ah sim, é bonito Veneza é bonita)

⁸ Normas para a transcrição: C, F, J, L, Pa, R, iniciais utilizadas para indicar os alunos;

P inicial utilizada para indicar o professor;

..., ..., ecc. pausa breve;

= dois turnos de palavras em sobreposição;

((inc)), ((risos)) parênteses duplos indicam parte incompreensível ou comentários sobre a transcrição como risos etc.;

no- indica uma interrupção;

eh::: os dois pontos repetidos três vezes se seguida indicam um som prolongado;

? entoação ascendente;

! entoação descendente.

A tríade, confirmada também pela Análise da Conversa (MEHAN, 1979), explica um dado encontrado com muita frequência nas pesquisas sobre a interação em sala de aula, ou seja, que “o professor fala em média dois terços do tempo disponível” (FLANDERS, 1970, p. 570), o que é objeto de críticas porque, do ponto de vista didático, apresenta muitas limitações.⁹ Com efeito, trata-se de um esquema organizativo completamente dominado pelo professor (BANGE, 1992), que, com o terceiro movimento, garante para si o direito de começar a sequência sucessiva (ORLETTI, 2000) e de avaliar a resposta do estudante, elemento que distingue a conversação que ocorre na sala de aula daquela produzida em contextos sociais e fora desse contexto. Quando a interação está organizada e controlada por um só participante, ou seja, pelo professor, os estudantes, para evitar perder a face (BROWN; LEVINSON, 1987), tendem a limitar suas intervenções, que serão pouco elaboradas e formadas por palavras ou grupos de palavras isoladas (CAMBRA, 1998; PEKAREK, 2002). Uma rotina desse tipo não proporciona, aos estudantes, oportunidade para desenvolver o conhecimento interacional, linguístico e cognitivo que é exigido pela conversação comum (BANGE, 1996; PEKAREK, 2002; CAMBRA, 2003).

Ocorrem, entretanto, trocas interativas na aula de LE, inclusive durante a realização de atividades repetitivas,¹⁰ as quais interrompem a prática de rotinização de uma estrutura. Nesses casos, os aprendizes podem tentar sair de um tipo de relação exclusivamente didática e engessada para abrir espaços de diálogo com o professor. São sequências que deixam clara a existência de movimentos de reposicionamento dos respectivos papéis identitários. Interrompendo a atividade que está sendo realizada, os alunos retiram a dimensão ritualística do cenário imposto pelo professor, cuja obrigação é “fazer

⁹ Todavia, há quem, como Wells (1993), defenda a execrada tríade, observando que ela muda de sentido, conforme o tipo de atividade desenvolvida e de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar mediante sequências dessa natureza.

¹⁰ Por exemplo, as atividades de prática/treino que remetem para a aquisição, estruturação e consolidação do saber em língua, pela repetição, memorização e imitação dos modelos apresentados.

produzir e fazer compreender” em LE (CICUREL, 1990, p. 22), e iniciam trocas em que a “relação vertical” de tipo hierárquico cede o lugar a um tipo de “relação horizontal” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995). Vejamos o exemplo seguinte, em que Carlo (C), enquanto a classe está corrigindo uma atividade relativa a verbos pronominais conjugados na forma impessoal, talvez por estar entediado com certos exercícios altamente previsíveis, começa uma sequência encaixada¹¹ e se autosseleciona para perguntar se o professor já visitou a exposição sobre o Renascimento (linha 8).

Excerto 2

1P: aiutarsi ci si aiuta e poi l'altro sentirsi
 (“ajudar-se”, se ajuda, e depois o outro “sentir-se”)
2Classe: ci si sente ((lendo))
(se sente)
3P: ci si sente accorgersi? Ci si accorge
(se sente, perceber? Se percebe)
4Classe: ci si accorge ((lendo))
(se percebe)
5P: e l'ultima ragazzi:: con gli amici?
(e a última, pessoal:: com os amigos?)
6C: ci si può divertire ((lendo))
(pode-se divertir)
7P: ci si può divertire va bene? qualcuno ha fatto qualcosa di
diverso? è chiaro? è tranquillo non so è semplice:: facile::
difficile:: questa è la regola del si impersonale con i verbi
riflessivi sì ok avete fatto il quattro? di scrivere:: gli
annunci
(pode-se divertir, ok? Alguém respondeu diferente? Está
claro? É tranquilo, são sei, é simples::fácil::difícil:: esta é
a regra do “si” impessoal com os verbos reflexivos, tá? Ok,
vocês fizeram o quatro? De escrever:: as propagandas)
8C: sei andata alla mostra del Rinascimento?
(Você foi ver a exposição sobre o Renascimento?)

¹¹ Na conversação comum são frequentes os casos de sequências inseridas em competição com a sequência interacional principal que alteram a continuidade temática do discurso e a ordem sequencial dos movimentos conversacionais (SCHEGLOFF, 1972).

9P:((balançando a cabeça em sinal negativo)) non ci sono
andata ero in Italia a luglio =
(não fui porque estava na Itália em julho)
10F: = ma::: bellissima bellissima vale la pena
(mas::: linda, vale a pena)

A proposta de Sinclair e Coulthard permanece um marco nos estudos sobre a interação didática (e não só) e, independentemente da perspectiva metodológica que se resolva adotar, a tríade **IRF** como parte do modelo interacional mostra-se imprescindível para a compreensão das dinâmicas discursivas na aula. Embora o modelo de Sinclair e Coulthard nos forneça unidades de análise, procedimentos explícitos para isolar essas unidades no fluxo interacional, adotando como unidade funcional mínima o ato linguístico, esse modelo tem como consequência enrijecer, em um resultado estático, o caráter processual, dinâmico das trocas comunicativas. Esta, porém, é uma dificuldade inerente, de modo geral, a todas as tentativas de análise do discurso e da conversação, destinadas a aparecer quando trabalhamos com significados e valores funcionais e contextuais. Além do mais, devemos acrescentar que a interação verbal na aula parece ser mais rica, mais complexa, menos abertamente definida do que aquela descrita no modelo de Sinclair e Coulthard, que se concentra excessivamente no professor, a qual é dedicada a maioria dos atos categorizados, e tende a desconsiderar as formas de relações discursivas que acontecem entre os professores e os alunos.

Vejamos a sequência 3, na qual é possível observar a presença de uma troca interativa conflituosa, iniciada pela aluna, que parece colocar em xeque o saber do professor (linha 26), pois, ao contrário do que faz o restante da classe, Franca se recusa a responder à pergunta do professor (linha 8), colocando um “no” (não) no começo da frase, talvez por não se identificar com essa prática de exercícios de transformação¹² com foco no uso de uma determinada estrutura, a forma impessoal dos verbos pronominais.

¹² Os estudantes estão corrigindo exercícios estruturais que consistem na reprodução e na transformação de frases.

Excerto 3

1P: mh bene qualcun altro?

(bem, alguém mais?)

2J: cercasi baby sitter per piccoli bambini

(procura-se baby sitter para crianças pequenas)

3P: ok che altra possibilità? ((longa pausa))

(ok, o que mais?)

4R: cerca un cuoco per un ristorante tedesco ((lê))

(procura um cozinheiro para um restaurante alemão)

5: bene bene che altre possibilità ragazzi..., hai fatto qualcosa ((olhando para Luca))

(muito bem, quais as outras possibilidades, pessoal? Você fez alguma coisa?)

6L: studente cerca piccolo appartamento per affittare ((lendo))

(estudante procura pequeno apartamento para alugar)

7P: bene tu? ((olhando para Franca))

(Certo e você?)

8F: no non ho fatto niente di speciale

(não fiz nada de especial)

Se, por um lado, a interação tipicamente didática permanece preponderante em um amplo leque de usos na escola, caracterizados pela rigidez dos papéis, pelo predomínio do professor que gerencia os tópicos e inicia os turnos; de outro, evidencia-se, com clareza, especialmente com atividades cujo objetivo é exercitar formas linguísticas por meio de exercícios repetitivos e estruturais, um tipo de trocas não mais engessadas, pré-determinadas em sua totalidade pelos papéis pré-estabelecidos, mas voltadas para a definição e a discussão dos papéis, para a afirmação das opiniões pessoais. Esse dado deveria levar os professores a refletirem não somente sobre a importância das atividades que propiciam trocas comunicativas genuínas, mas também sobre a relevância do imprevisível na sala de aula de línguas.

Ortale e Duran (2009), em estudo sobre a linguagem em sala de aula, mencionam a imprevisibilidade como traço da fala do professor, mas descrevem a existência, do ponto lexical, de regularidades quanto à sua frequência nos enunciados produzidos durante a aula de língua estrangeira. Elder (2001) afirma que a linguagem de sala de aula não é totalmente previsível ou rotinizada, ao

passo que Schmitt (2000) aponta que todos os discursos são mais padronizados do que imaginamos. Encontramos a conciliação dessas duas afirmações em Matêncio (2001), que, ao estudar o discurso didático, desenvolve um modelo de análise baseada nas regularidades da sala de aula, sem o que considera difícil enxergar os aspectos de heterogeneidade.

A autora percebeu que a aula tem características tanto de eventos discursivos ritualísticos quanto de eventos discursivos espontâneos, devido à mobilidade de seus constituintes. Dentre esses constituintes, cita as restrições originadas na instituição, a subjetividade derivada do estilo do professor e o estatuto dos interlocutores, ou seja, as posições que eles ocupam no contexto. Matêncio diz que, “na realidade, é necessário salientar que qualquer interação verbal não é totalmente planejada anteriormente, mesmo que tenha sempre uma finalidade (consciente) já estabelecida” (MATÊNCIO, 2001, p. 89).

4 A abordagem etnometodológica

Uma das abordagens que exemplifica, a nosso ver, melhor do que as outras, a categoria da percepção dos processos do discurso é a dos etnometodólogos da Análise da Conversa (doravante AC). A AC que apresentamos nestas páginas tem base na sociologia de Erving Goffman (1981; 1983) e de Harold Garfinkel (1967). Tal abordagem foi introduzida por Harvey Sacks em suas aulas e em seus trabalhos na Universidade da Califórnia, em Irvine, entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970, junto com o colega Emanuel Schegloff, e com a ajuda de Gail Jefferson, no intuito de explicar de que maneira os membros sociais “produzem” ações, eventos e objetos reciprocamente reconhecíveis pelas pessoas envolvidas na interação e como essas ações, eventos e objetos são compreendidos, captados e gerenciados.

A AC constitui-se em uma abordagem empírica e, em vez de lidar com anotações etnográficas ou com episódios descritos, utiliza “dados autênticos”, ou seja, transcrições de conversações gravadas em vídeo ou em áudio, que permitem voltar diversas vezes no mesmo trecho, podendo-se, assim, analisar detalhadamente o que acontece (MEHAN, 1979). O que se observa é a sistematicidade com que um

determinado fenômeno aparece na conversação, entendendo-se por sistematicidade tanto o fato de que um fenômeno se verifica de maneira recorrente, quanto o fato de que, quando esse não se verifica, algo leva a crer que ele deveria ter se verificado. A tarefa que o analista da conversa se propõe a fazer não é, portanto, categorizar ou rotular o que está acontecendo, mas reconstruir a lógica endógena com a qual se movem os próprios participantes que estão sendo observados.

Um dos valores agregados pela AC é o fato de que ela busca encontrar na interação, mais do que regras dotadas de um valor impositivo absoluto, regularidades estruturais que orientam o trabalho de interação e construção conjunta do sentido. Com efeito, a organização da conversação em turnos de palavras permite que cada turno precedente constitua o contexto para o turno seguinte, de modo que cada falante, ao tomar a palavra, predisponha a resposta com base no turno anterior. Na base dos estudos conversacionais, encontra-se o exame cuidadoso dos aspectos mais minuciosos da interação (pausas, hesitações, sobreposições, silêncios, etc.) porque são considerados elementos que regem a interação e permitem aos participantes interpretem as ações alheias e planejem as suas.

Os mecanismos em que se ancora a AC, isto é, aqueles em que se fundamentam quase todas as descrições que utilizam esse método de pesquisa, são os pares adjacentes,¹³ a atribuição de turnos de fala e os reparos, que constituem pontos particularmente sensíveis por meio dos quais é possível resgatar o tipo de relação que ocorre entre os interlocutores (ORLETTI, 2000). Digno de nota é que, no âmbito de uma tradição da AC, e em sintonia com uma perspectiva êmica, as regras que subjazem à interação em um contexto educacional não devem ser consideradas *a priori*, mas são sempre moldadas e gerenciadas localmente, de acordo com as circunstâncias específicas (DREW; HERITAGE, 1992).

Observando-se o sistema da tomada dos turnos na aula, notou-se que ele tem regras fundamentais (MCHOUL, 1978). Trata-se de um sistema substancialmente assimétrico em comparação com a distribuição do direito de falar, no qual as duas “partes” que se revezam na fala são compostas, a primeira, de uma única pessoa, o professor, a segunda de muitas, os estudantes. Além disso, professor é

¹³ Já explicamos esse mecanismo quando falamos sobre a tríade.

a figura guia que começa e termina toda interação, ao passo que os estudantes devem fornecer o que está no “meio”. Segundo McHoul (1978),¹⁴ na aula, a possibilidade de sobreposição é minimizada porque “não está prevista a possibilidade de que o professor (ou um estudante) ‘ceda a palavra’ a um estudante que se coloque autonomamente... assim como não está prevista (nos dados) a possibilidade de que um estudante empregue a técnica de ‘selecionar o falante sucessivo’ para escolher como interlocutor outro estudante” (McHOUL, 1978, p. 189). Em outras palavras, na escola, para cada ponto possível de complementação do turno do professor, colocam-se duas saídas: ou o professor indica um aluno como falante sucessivo ou continua a falar.

A escolha do estudante como falante sucessivo pode ser efetuada pelo professor por meio de vários procedimentos: nomeando, mediante o uso da forma alocutiva “você” e a flexão do verbo na segunda pessoa, o estudante que deverá responder; indicando, de maneira não verbal, o falante sucessivo; convidando os alunos a levantar a mão e escolhendo, dentre eles, aquele que deverá responder; deixando que fale o aluno que se autosselecionou primeiro, caso não tenha indicado um para responder (MEHAN, 1979). Em vez de selecionar um só aluno, o professor, como no exemplo seguinte, pode dirigir-se a toda a classe, com uma forma alocutiva como “*ragazzi*” e a segunda pessoa do plural para obter “respostas mosaico” (ORLETTI, 2000, p. 30). Dessa forma, o professor alcança o objetivo institucional da “agenda escondida” (ORLETTI, 2000, p. 29), ou, então, averigua os conhecimentos da classe. A esse respeito, foi observado (ver, por exemplo, FASULO; GIRARDET, 2002) que esse procedimento anula a identidade dos falantes sobre determinado enunciado porque privilegia uma forma de interação “um-muitos” forjada e um molde diádico. O professor, em outras palavras, força os estudantes para que se comportem como um “único, subordinado, participante” (FASULO; GIRARDET, 2002, p. 70). O fato de terem de agir discursivamente, de maneira indiferenciada, leva os alunos a produzirem enunciados com um formato o mais possível anônimo, fácil de compartilhar e aderente aos textos preexistentes, criando um vínculo que nasce, primordialmente, da estrutura de participação (FASULO; GIRARDET, 2002).

¹⁴ Trata-se de um estudo realizado em salas americanas de língua materna.

Vejamos o exemplo 4, no qual, seja por causa de um formato interativo “autoritário” (BANGE, 1992, p. 12) em que o professor assume o papel exclusivo de falante, controla a interação e estabelece as intervenções dos estudantes, seja porque os exercícios propostos consistem na reprodução e imitação de um texto, os estudantes participam apenas para atender aos pedidos do professor mediante respostas mecânicas e previsíveis (linhas 2, 4, 6). Nessa sequência, é possível apreender a manifestação do que Freire define como concepção “bancária” (1970/2014, p. 96), segundo a qual, a educação se torna um ato de “depositar”, em que o educador é o depositante e os educandos são os meros depositários do conteúdo, uma vez que não são chamados a conhecer, mas a memorizar e a repetir o conteúdo narrado pelo educador.

Excerto 4

1P: ci siamo ragazzi ? possiamo fare la correzione? allora ragazzi prima con gli amici come sarebbe?

(pronto, pessoal? Podemos corrigir? Então, pessoal, primeiro com os amigos, como seria?)

2J: con gli amici ci si diverte
(diverte-se com os amigos)

3P: bene! qualcuno ha fatto qualcosa::: di diverso? bene due ((lendo)) prima o poi innamorarsi di qualcuno (isso mesmo! Alguém fez outra coisa::: diferente? Bom, dois ((lendo)), mais cedo ou mais tarde “apaixonar-se por alguém”)

4R: prima o poi ci si innamora di qualcuno
(Mais cedo ou mais tarde apaixonar-se por alguém)

5P: prima o poi ci si innamora di qualcuno. E la terza?
(Mais cedo ou mais tarde apaixonar-se por alguém. E a terceira?)

6Classe: tra sorelle ci si capisce
(entre irmãs é possível se entender)

7P: tra sorelle ci si capisce
(entre irmãs é possível se entender)

O professor que assume o controle das regras de alternância de turno é o único, na sala de aula, que tem o direito de avaliar o preparo da classe, tanto é verdade que a assim chamada tríade culmina com um

turno conclusivo do professor (linhas 3, 5, 7), cujo objetivo é reestabelecer a distribuição dos papéis e exibir para os componentes do grupo quem detém o poder de avaliar e quem deve ser avaliado (BANGE, 1992).

Entretanto, a atribuição de turnos na aula não está predeterminada, mas varia de acordo com o tipo de atividade que está sendo desenvolvida. Um exemplo significativo disso são os momentos de conversação sobre um tópico. Essas discussões, quando emergem,¹⁵ constituem oportunidades para alunos e professores superarem uma concepção “bancária” da educação, segundo a qual, como vimos, o conteúdo seria passivamente depositado nos alunos, receptores passivos de um saber pronto, acabado. (FREIRE, 1970-2014, p. 96). A troca de opiniões e a negociação dos significados que se manifestam no decorrer das discussões agem e se refletem também na estrutura da interação.

Com efeito, uma estrutura de participação menos formal, na qual o professor e o aluno partilham o poder interativo, provoca maior flexibilidade dos papéis discursivos de professor e de alunos. Com o desaparecimento, mesmo que temporário, do formato de participação assimétrico, criam-se situações comunicativas bastante informais, baseadas em uma distribuição de turnos caracterizada por um nível menor de rigidez em comparação com a estrutura tradicional (ver, por exemplo, FASULO; GIRARDET, 2002; CAMBRA, 2003; FASEL; POCHON; PEKAREK, 2008; MONACO; PONTECORVO, 2009). Embora o docente seja o referente principal, ocorre, com frequência, que os alunos sobreponham suas falas às do professor e peguem o turno mediante a autosseleção. Diferentemente do que acontece no decorrer de interações destinadas à avaliação, o sistema de tomada de turnos admite, nesses contextos, a passagem da palavra diretamente de um aluno para outro. Até as sequências ternárias adquirem um novo sentido, porque o turno conclusivo do professor não tem a finalidade

¹⁵ Em um contexto escolar foram levantados dois tipos de discussão: “predefinidas” que, sendo gerenciadas pelo professor, limitam muitíssimo as intervenções discursivas dos alunos, e as discussões emergentes, que, por serem menos planejadas em comparação com as primeiras, favorecem mais envolvimento discursivo e argumentativo dos alunos (FASEL; POCHON; PEKAREK, 2008).

de expressar avaliações, mas apresenta-se como um convite e um estímulo para continuar a falar. No excerto 5, embora continue a exercer seu poder na qualidade de *expert* linguístico, como demonstram as diversas sequências de reparo de natureza lexical (linhas 10, 12), o professor abandonará seu papel de “avaliador-organizador” e agirá como qualquer outro participante durante o debate em que Carlo e Franca intervêm espontaneamente para mostrar seus conhecimentos sobre o hábito de colocar cadeados em algumas pontes de cidades europeias.

Excerto 5

1P: non sapevo a Venezia ho visto delle catene sul ponte
(eu não sabia, em Veneza vi correntes na ponte)

2C: sì come cadeado
(sim, como cadeado)

3J: ho visto dove non mi ricordo
(eu vi não me lembro onde)

4C: in Europa ora su ogni ponte adesso si può mettere
cadeado la storia inizia a Francoforte però in Europa ora su
qualsiasi ponte puoi mettere cadeado
(na Europa agora em cada ponte dá para colocar um
cadeado, a história começa em Frankfurt, mas na Europa
agora em qualquer ponte pode colocar cadeado)

5P: non solo in Italia
(não só na Itália)

6C: no no in generale=
(Não, não, em geral)

7F: =ma in Francia è proprio un casino stavo ascoltando
nella radio
(Mas na França é uma confusão, estava ouvindo na rádio)

8P: perché?
(Por quê:?)

9F: perché::: il governo pensa di proibire perché sta pesando
la ponte e e per per questo non è possibile mai::: lasciare
le:::

(Por que::: o governo quer proibir porque a ponte está
ficando pesada e por isso não dá mais ((o aluno confunde
mais com a palavra nunca em italiano))::: deixar as

10P: non si può più mettere nulla

(não se pode colocar mais nada)

11C: no no perché i turisti la mettono in tutti la ponte e dopo il prossimo turista guarda

(não não porque os turistas a colocam em todas as pontes e depois o outro turista vê)

12P: ah prende?

(ah pega?)

13C: no no non prende quello quello un altro ((risos)) sono sicuro che è in Francoforte

però si può mettere in qualsiasi ponte che vuoi

(não não, não pega o do outro ((risos)). Tenho certa que é em Frankfurt mas pode colocar em qualquer ponte que quiser)

14J: ma perché fai così?

(mas por que faz assim?)

15C: il turista conoscono le storie vedono un ponte ah =

(o turista conhecem ((sic)) as histórias, veem uma ponte ah)

16J: =per essere innamorati per sempre

(para estarem apaixonados sempre)

Nessa sequência, observamos a realização de uma atividade comunicativa rica de trocas, muito semelhante à conversação genuína fora do contexto de sala de aula, na qual os turnos se sucedem rapidamente de um falante a outro e são mais longos em comparação com os exemplos anteriores, contribuindo para levar adiante a discussão. Observamos que a professora não intervém em momento algum para realizar correções relativas a formas linguísticas, propiciando o fluxo de trocas interacionais com foco no significado co-construídos pelos interlocutores.

5 A perspectiva etnográfica

Nos anos de 1980, um grupo composto por sociolinguistas de universidades suíças (ver, dentre outros, ALBERT; PY, 1986; LÜDI; PY, 1986) elaboraram, de acordo com uma perspectiva interacionista, um modelo de conversação que daria início a um conjunto de pesquisas que estudam a interação didática sob a ótica da aquisição (ver, por exemplo, BANGE, 1992; 1996; PEKAREK, 1999; 2002;

MONDADA; PEKAREK, 2001; FASEL; PEKAREK; POCHON, 2009).

Lüdi e Py (1986), com base em um *corpus* de conversações extraído de nativos e aloglotas, distinguem três tipos de conversação: a) a conversação endolinguística, que é um modelo idealizado de conversação no qual não há divergência de línguas entre os interlocutores; b) a conversação bilíngue, que representa um modelo no qual a interação verbal é caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas; c) a conversação exolinguística que é caracterizada pela divergência entre o repertório linguístico dos participantes. A conversação exolinguística, por ser caracterizada pela assimetria entre as competências dos interlocutores, constitui um terreno muito fértil para o estudo das sequências que favorecem a aquisição/aprendizagem da LE e da L2. Essas sequências são chamadas “*Séquences Potentiellement Acquisitionelle*” (DE PIETRO; MATTHEY; PY, 1989) e auxiliam tanto compreensão quanto a interação entre pares. Manifestam-se por meio de uma série de estratégias de comunicação, como, por exemplo, pedidos de esclarecimento, enunciados incompletos, pausas, alongamentos vocálicos, hesitações, risos, que interrompem a sequência discursiva do falante menos experiente, à espera que o interlocutor possa intervir dando sugestões para as partes que faltam.

Com base nesse quadro teórico, intensificaram-se as pesquisas que têm por objetivo explorar o desenvolvimento das competências interacionais em LE, levando em conta o tipo de atividade que os aprendizes estão desenvolvendo (PEKAREK, 1999; 2002; MONDADA; PEKAREK, 2001; FASEL; PEKAREK; POCHON, 2009). Esses estudos mostram que, quando os alunos estão empenhados na realização de atividades em dupla que oferecem a oportunidade de empregar a LE em situações as mais próximas possíveis daquelas vividas fora do contexto da aula (os estudos de GRIGGS, 1998; NUSSBUM; UNAMUNO, 2000; BIRELLO, 2005; FERRONI, 2013), eles terão a oportunidade de desenvolver o saber interacional total, linguístico e cognitivo que é exigido pela conversação comum. Em uma situação colaborativa de aprendizagem entre pares, haverá um uso linguístico funcional e expressivo, orientado para o interlocutor e próximo das necessidades reais de aprendizagem. Os discentes poderão utilizar todo o tempo que acharem

necessário para a elaboração de suas próprias estratégias de aprendizagem e poderão se valer dos procedimentos do grupo para instaurar formas de colaboração. Veja-se o exemplo:

Excerto 6

1L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

(começou a caminhar:::antes de chegar ao banheiro::: porque aqui diz que ela estava no banheiro)

2Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre Nazarena e Michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a blasfemare due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre Nazarena e Michelina la inseguivano::: e::: continuavano a blasfemare diasfemare no?

(e se colocamos... colocou a mão no bolso e pegou um pacote de cigarros:::cigarros enquanto Nazarena e Michelina a seguiam... a seguiam e::: continuavam a “blasfemare”, dois pontos, não? ((escreve no papel o que disse)) enquanto Nazarena e Michelina a seguiam::: e::: continuavam a “blasfemare” “diasfemare”, certo?

3L: io credo di sì

(acho que sim)

4Pa: blasfemare diasfemare? biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice blasfêmia?... bestemmiare

(blasfemare diasfemare? Biasimare? O que é “biasimare” quando se diz uma palavra grosseira ((inc)) como se diz blasfêmia?... bestemmiare)

Nesse trecho, Pasquale está escrevendo um texto junto com um colega e não lembra como se diz blasfemar, em italiano, “*bestemmiare*”. Antes de chegar à solução, emprega várias estratégias. Inicialmente, cria uma palavra nova “diasfemare”; em seguida, por não ter certeza de que esse termo seja correto, ganha tempo e repete “biasimare” por duas vezes (autorrepetição). Depois, na tentativa de ser entendido pelo colega, utiliza uma circunlocução “quando si dice una grossa palavra” e, finalmente, pede ajuda diretamente ao colega

“*come si dice blasfêmia?*”, por meio de uma pergunta na qual aparece a língua materna. Apenas nesse momento Pasquale encontra a palavra que estava procurando: *bestemmiare*. O que mais impressiona nesse excerto são as estratégias variadas de que o falante lança mão para encontrar a palavra em LE.

Como já foi observado (NUSSBAUM, 1999; CAMBRA, 2003; FERRONI, 2013), essa atmosfera de colaboração é particularmente favorável à aquisição/aprendizagem da LE, sobretudo quando comparada ao formato interativo abordado nas seções anteriores.

Os estudos etnográficos que analisam a interação didática na perspectiva da aquisição apresentam, geralmente, grande riqueza e diversidade metodológica e destacam as limitações da estrutura do processo interacional no intuito de promover, entre os sujeitos envolvidos, espaços de autoanálise e de reflexão.

6 Conclusões

Ao longo deste trabalho sobre a análise da interação na aula de LE pudemos perceber que, embora as perspectivas teóricas apresentadas sejam diferentes entre si, é possível levantar elementos que apontam convergências ou rituais típicos da aula de língua. Como nos lembra Cicourel (1974), a compreensão do discurso é um processo completo que consiste em reunir níveis de significado de proveniências diferentes. Não existe, portanto, uma posição única que represente a “verdadeira” abordagem do discurso. Toda área de investigação pode ser descrita por meio de uma das diferentes abordagens. Até hoje, os estudos reconhecem que uma combinação de diversas abordagens pode melhorar a compreensão geral do contexto social do discurso. Uma análise das interações didáticas como a que acabamos de apresentar torna-se necessária para a compreensão da aula na sua estrutura global e permite-nos conhecer e refletir sobre a configuração da interação na aula de língua, acontecimento discursivo múltiplo e complexo, imprevisível, extenso e, por vezes, heterogêneo.

No tocante à formação de professores de línguas, é possível afirmar que inserir a pesquisa sobre a da sala de aula, com foco na análise das interações, pode propiciar o desenvolvimento de posturas

investigativas e discussões sobre diversas teorias, tendo como base a realidade observada. Esse tipo de abordagem na formação de professores nos permite realizar, segundo palavras de Imbernón (2000, p. 64), “uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las”.

A análise das interações em sala de aula pode se constituir, portanto, em um elemento deflagrador para reflexões que contribuem para a compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem, das concepções dos professores sobre os papéis em sala de aula, de suas tomadas de decisão e das *culturas de ensinar e aprender* (HARGREAVES, 1994; HARGREAVES e LESLIE, 2000) que convivem em sala de aula. Esse conjunto de reflexões contribui para a formação teórico-crítica do professor (MOITA LOPES, 1996), como um profissional que não seja mero consumidor de conhecimento e aplicador de técnicas e de materiais didáticos, mas que, de acordo com a Pedagogia Pós Método (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 182), “reflete criticamente sobre a natureza da sala de aula, teoriza a partir da própria prática e implementa ações a partir de teorias”.

Referências

ALBERT, Jean-Luc; PY, Bernard. Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 6, n. 1, p. 78-90, 1986.

ALCARÃO, Isabel; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ARAÚJO E SÁ, Helena. Percursos em didática: a sedução das práticas. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Igualdade e Diversidade na Educação, XI, 2002, Goiânia. *Anais....* Goiânia, 2002.

ARAÚJO E SÁ, Helena; ANDRADE, Ana Isabel. *Processos de interação verbal em aula de línguas*. Observação e formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

AUSSTIN, John. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BANGE, Pierre. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*. v. 4, n. 1, p.189-202, 1996.

_____. A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, v. 1, n. 1, p. 53-85, 1992.

BERRUTO, Gaetano; FINELLI, Tiziana; MILETTO, Anna Maria. Aspetti dell'interazione verbale in classe: due casi italiani. In: ORLETTI, Franca (Org.). *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino, 1983. p. 175-204.

BIRELLO, Marilisa. *Las alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña*. 2005. 451 f. Tesis (Doutorado em Didàctica de la Llengua i de la Literatura) – Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005.

BOUCHARD, Robert. *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Ellug, 1984.

BROWN Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAMBRA, Margarida. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier, 2003.

_____. Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos en la clase de francés en la enseñanza primaria. In: BERCHE, Mercè; NUSSBAUM, Luci; LLOBERA, Miquel (Org.). *Adquisición de lenguas extranjerias: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 1998. p. 188-207.

CASTRO, Rui Vieira. A aula de português: um contexto especializado de comunicação. In: SEQUEIRA, Fernanda (Org.). *O ensino-aprendizagem do Português: teorias e práticas*. Braga: Universidade de Minho, 1989. p. 13-29.

CHAUDRON, Craig. *Second language classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CICUREL, Aaron. *Cognitive sociology*. New York: Free Press, 1974.

CICUREL, Francine. Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: DABÈNE, Louise; CICUREL, Francine; LAUGA-HAMID, Marie-Claude; FOESTER, Cordula (Org.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier, 1990. p. 22-52.

DE PIETRO, Jean-François; MATTHEY, Marinette; PY, Bernard. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: COLLOQUE RÉGIONAL DE LINGUISTIQUE, III, 1989, Strasbourg. *Actes...* Université des Sciences Humaines et Université Louis-Pasteur. 1989. p. 99-124.

DREW Paul; HERITAGE, John. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ELBAZ, Freema. *Teacher thinking*. London: Croom Helm, 1983.

ELDER, Catherine. Assessing the language proficiency of teacher: are there any border controls? *Language Testing*, v. 18, n. 2, p. 149-169, 2001.

FASEL, Virginie; PEKAREK, Simona; POCHON, Evelyne. Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, v. 86, n. 1, p. 121-142, 2009.

FASULO, Alessandra; GIRARDET, Hilda. Il dialogo nella situazione scolastica. In: BAZZANELLA, Carla (Org.). *Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale*. Milano: Guerini Studio, 2002, p. 59-72.

FERRONI, Roberta. *As estratégias de comunicação durante a realização de tarefas feitas em colaboração por aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo*. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FLANDERS, Ned. *Analysing teaching behavior*. London: Addison Wesley, 1970.

FREEMAN, Donald. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, Erving. The interaction order. American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*. v. 48, n. 1, p. 1-17, 1983.

_____. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GRIGGS, Peter. Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja. In: PUJOL, Mercè; NUSSBAUM, Luci; LLOBERA, Miquel (Org.). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, 1998. p. 207-218.

HARGREAVES, Andy. *Changing teacher, changing times: teachers' work and culture in postmodern age*. New York: Columbia University, 1994.

HARGREAVES, Andy; LESLIE, Lo. The paradoxical profession. *Prospects*, v. XXX, n. 114, p. 167-180, 2000. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr14ofe.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1995.

LÜDI, Georges; PY, Bernard. *Être bilingue*. Berna: Peter Lang, 1986.

KUMARAVANDIVELU, Bot. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale: Yale University, 2003.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. *Estudo da língua falada na aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MCHOUL, Alexandre. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, v. 7, n. 1, p. 183-213, 1978.

MEHAN, Hugh. *Learning lesson: social organization in the classroom*. London: Harvard University Press, 1979.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A Formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras. 1996. p. 179-190.

MONACO, Camilla; PONTECORVO, Clotilde. La discussione in classe: cambiamenti a carico della struttura di partecipazione asimmetrica. In: FATIGANTE, Marilena; MARIOTTINI, Laura;

SCIUBBA, Eleonora (Org.). *Lingua e società*. Milano: Franco Angeli, 2009. p. 70-87.

MONDADA, Lorenza; PEKAREK, Simona. Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le Français dans le Monde*, v. especial, p. 107-144, 2001.

NUSSBAUM, Luci. Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, v. 13, n. 47, p. 35-50, 1999.

NUSSBAUM, Luci; UNAMUNO, Virginia. Fluidité et complexité dans la construction du discours, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, v. 12, n. 1, p. 27-49, 2000.

ORLETTI, Franca. *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci, 2000.

ORTALE, Fernanda L.; DURAN, Magali Sanches. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 87-98, 2009.

PEKAREK, Simona. Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2. In: CICUREL, Francine; VÉRONIQUE, Daniel (Org.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Publications de la Sorbonne Nouvelle, 2002. p. 117-130.

_____. *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaire, 1999.

CONSIGLIO D'EUROPA. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002.

RICHARDS, Jack. The dilemma of teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 2, p. 209-226, 1987.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.

SEARLE, John. *Saggio di filosofia del linguaggio*. Torino: Boringhieri, 1976.

SCHEGLOFF, Emanuel. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell (Org.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, 1972. p. 346-379.

_____. The relevance of syntax for conversation. In: GIVON, Talmy (Org.). *Syntax and Semantics*, v. 12, Discourse and Syntax. New York: Academic Press. 1979. p. 261-286.

SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail; SACKS, Harvey. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

SINCLAIR, John McHardy; COULTHARD, Richard. *Towards analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

SINCLAIR, John McHardy; BRAZIL, David. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

SCHMITT, Norbert. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base della enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

VAN LIER, Leo. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

WALLACE, Michael. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WELLS, Gordon. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*. v. 5, n. 1, p. 1-37, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, v. 5, n. 11, p. 565-575, 1987.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

Submetido em: 16/04/2015

Aceito em: 15/10/2015

Title: Methodological insights related to the analysis of interactions in foreign-language classrooms